

Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR)

Samuel Heinzen

Existe-t-il dans le Plan d'études romand des indications suffisantes pour savoir comment enseigner d'une manière éthiquement correcte la discipline de l'Éthique et cultures religieuses ? En analysant philosophiquement les concepts centraux des intentions de la discipline, il est possible de mettre en évidence l'obligation d'enseigner des savoirs scientifiquement établis, de ne pas intervenir sur les convictions personnelles des élèves et de leur apprendre à prendre position sur des questions de société.

Zusammenfassung

Gibt es im *Plan d'études romand PER*, dem harmonisierten Lehrplan für die französischsprachige Schweiz, ausreichend Hinweise für eine ethisch korrekte Erteilung des Fachs „éthique et cultures religieuses“ (Ethik und religiöse Kulturen)? Die philosophische Analyse der zentralen zielführenden Konzepte des Fachs ermöglicht es, folgende Grundsätze zu formulieren: die Pflicht, wissenschaftlich etablierte Sachverhalte zu unterrichten, nicht in die persönlichen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler einzugreifen und sie im Hinblick auf gesellschaftliche Fragen zu bilden.

Abstract

Does the school curriculum of French-speaking Switzerland (*Plan d'études romand*) provide sufficient guidance for teachers to know how to teach ethics and religious cultures in an ethically correct way? A philosophical analysis of the central concepts of the intentions of the discipline makes clear the obligation to teach scientifically established knowledge, not to intrude on pupils' personal convictions, and to teach them how to arrive at a personal position on social issues.

1 Préambule

La présente contribution propose d'examiner les intentions du Plan d'études romand (PER) en Éthique et cultures religieuses (ECR) au niveau de leurs concepts. Le but de cette analyse est de cerner de plus près la valeur prescriptive desdites intentions, notamment au niveau de leur mise en œuvre dans la pratique enseignante. Ce besoin d'approfondissement conceptuel propose donc un éclaircissement sur la mise en œuvre des conditions et des vues générales du programme scolaire d'ECR. En effet, dès qu'un texte officiel emploie des termes fortement abstraits, telles la liberté de conscience ou la reconnaissance du fait religieux dans sa diversité, pour un domaine très général, telle l'éducation, avec une haute marge d'interprétation, ainsi qu'il est possible d'en vivre en pédagogie, il n'est plus envisageable de se contenter de simples définitions pour clarifier le sens des mots. Les concepts qui tolèrent une forte marge d'interprétation et de variabilité de définitions sont en effet comme des voyageurs chargés de lourds bagages, qui peuvent longtemps rester à la consigne, mais qui finissent tôt ou tard par débarquer pêle-mêle, généralement au pire moment. Il est donc souhaitable, avant d'embarquer en leur compagnie, de prendre un instant pour défaire les valises, de regarder d'un peu plus près ce qui s'y cache et surtout d'estimer si les contenus conviennent à la destination, histoire de ne pas se retrouver en doudoune aux Seychelles.

Pour entrer dans une telle démarche, il est possible d'utiliser une discipline d'analyse, qui n'est pas toujours très répandue en éducation, mais qui par contre s'est forgée en quelque vingt-trois siècles une solide réputation de décortiquage conceptuel : la philosophie. Non pas uniquement l'histoire des idées telle que trop souvent on l'imagine, mais bien avant tout une méthode de questionnement visant ce que les mots veulent dire et ce que leurs significations impliquent. L'application d'une approche philosophique comme analyse des intentions du PER en ECR permet ainsi l'élaboration de deux enjeux. Le premier est celui du régime conceptuel, à savoir non seulement défaire les bagages, mais également vérifier comment les divers bagages tiennent ensemble. Le deuxième, puisqu'il s'agit de visées prescriptives, est d'en déduire des normes intelligibles et d'en éprouver la viabilité.

La méthode d'analyse se décompose comme suit :

Tout d'abord, il s'agit de s'informer de l'intention initiale du PER en ECR, dans le but de repérer les termes porteurs d'une signification avec un haut potentiel de questionnement (2.1). Il convient ensuite de mettre en évidence l'existence d'un problème de compréhension qui justifie suffisamment l'engagement d'une analyse plus approfondie (2.2). Si tel est le cas, il vaut donc la peine de s'engager dans l'analyse proprement dite (2.3). Celle-ci met en évidence le fait qu'il existe deux grands types de valises conceptuelles pour ranger ses affaires éthiques. Un premier bagage, qui s'assimile à de grosses malles standardisées, est dit libéral. Ces grosses malles sont des concepts de portée universelle. Elles sont certes formulées dans un langage et une culture, mais qui ne nécessitent en rien la reconnaissance dudit langage ou de ladite culture dans leur entier pour être utilisées. Leur avantage comme leur inconvénient est d'être des fourre-tout faciles à ranger, mais difficiles à déplacer, en raison de leur grande taille. Le second type de valises conceptuelles est dit communautaire. Ce sont de petits sacs personnalisés, avec leur marque de fabrique bien en vue, ancrés dans une culture et une collectivité communes bien identifiées et qui ne peuvent être portés que par ceux appartenant à cette communauté-là. Leur avantage comme leur inconvénient est qu'ils sont adaptés à leur propriétaire, mais aussi très exclusifs. L'affaire se complique dès que, dans le quotidien ordinaire, ces deux types de bagages doivent tenir dans la même soute, en l'occurrence, l'école. La manière de les agencer est régulée par ce qu'il convient d'appeler leur régime conceptuel.

A ce stade, la dernière phase de l'analyse consiste à proposer une réorganisation de la soute à bagages, en l'occurrence, puisque l'enjeu est scolaire, une boucle pédagogique (2.4). La fonction de cette boucle est de définir une manière d'enseigner en cohérence avec le régime conceptuel. Il suffit ensuite de tenter d'appliquer (3.1) ce réaménagement de soute pour proposer une régulation des pratiques concernées. Enfin, il convient de limiter la taille (3.2) de la soute en question à l'espace qui la concerne, afin de ne pas en faire un déplorable dépotoir.

2 Analyse conceptuelle

2.1 L'intention initiale

Alors que le Plan d'études romand (PER) s'installe dans les diverses écoles cantonales avec une volonté d'harmonisation assumée, le cours d'Éthique et cultures religieuses (ECR) reste soumis à un régime d'exception. Chaque canton conserve en effet toute autorité pour décider si l'ECR figurera avec force d'obligation à la grille horaire ou non. Cette marque d'un fédéralisme tout helvétique constitue une solution viable à un problème ardu, comme en témoignent les diverses analyses québécoises (Bouchard, 2006 ; Bouchard & Gagnon, 2012) et belges (Decharneux & al., 2010), portant sur les problématiques de cette discipline dans des régions, qui par leur langue et leur cohabitation culturelle nationale, ne sont pas sans présenter quelques traits de cousinage avec la Romandie. Si il y a assurément toujours beaucoup à apprendre des expériences scolaires d'Outre-Meuse et d'Outre-Atlantique, il y a d'autant plus à retenir la mise en garde issue des écueils rencontrés, d'autant que les intentions de l'ECR formulées dans le PER visent l'harmonisation en s'ancrant explicitement dans la déclaration du 30 janvier 2003 de la Conférence intercantonale de l'institution publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) :

L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitantes dans la société dans laquelle il vit.

Or, l'intention constante de la CIIP est de viser « à terme, la création d'un "Espace romand de la formation". » (<http://www.ciip.ch/>), ce qui implique au minimum davantage de concordances que de divergences. Dans cette perspective, il serait donc souhaitable de proposer une manière générale d'enseigner l'ECR suffisamment claire pour permettre d'identifier une pratique harmonisée, mais aussi suffisamment souple et large pour permettre aux diverses réalités du terrain scolaire de s'y reconnaître avec leurs différences spécifiques.

2.2 La problématique de l'application

De prime abord, les intentions de l'ECR voulues par le PER posent une délimitation claire du domaine d'enseignement tout à fait favorable à une harmonisation des pratiques. Il y est affirmé sans ambages que cette discipline est

une « démarche épistémologique » et qu'elle « réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie », que les connaissances sont présentées avec « rigueur et objectivité » et qu'elles sont factuelles. Il est en outre stipulé que le « fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité » tout autant que dans l'« affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. » Au niveau des compétences - au sens où Perrenoud (2004) emploie généralement ce terme, soit la mobilisation organisée de ressources cognitives - visées pour les élèves, le propos est tout aussi limpide et propice, il s'agit notamment « de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles ». L'élève est en outre invité « avec sa liberté de conscience », à apprendre « à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. » (CIIP 2010b, p. 68).

En seconde lecture cependant, la prise en compte de l'ensemble de ces intentions ne peut qu'amener vers l'inconcevable problématique de sa réalisation. Comment en effet tenir à la fois un pôle de connaissances objectives et un sujet éthique de calibre universel et un pôle de culture localisée avec un sujet vivant ici et maintenant ? Ceci revient, en empruntant les mots de Bouchard et al. (2013) à considérer que

l'éthique n'est pas non plus celle d'un processus purement délibératif et formel qui serait exempté, par sa vocation à l'universel, de toute incarnation dans des valeurs particulières et dispensé des paris inhérents à la condition humaine. Dans l'histoire du sujet, il y a certes l'apprentissage des règles, la maîtrise du dispositif abstrait et normatif par lequel la communauté assure la régulation des intérêts divergents et leur subordination à un impératif de vie juste. Mais il y a aussi l'incarnation de ces règles dans des personnes, dans des modèles concrets d'humanité qui jalonnent la construction du sujet en lui permettant de s'identifier à eux.

2.3 Enjeux conceptuels

Comprendre la dynamique de l'application des principes d'orientation de l'ECR formulés dans le PER nécessite dans une première étape de définir ce qui constitue les enjeux conceptuels de la concrétisation des principes. Etant donné que par la nature même de ses formulations, le PER se positionne comme une référence d'ordre principal, il implique que la compréhension des concepts utilisés initie le questionnement de son application, afin d'éviter une surenchère de concepts implicites et exogènes qui viendraient dénaturer les conditions de compréhension des principes. La méthode qui s'applique ici est donc, comme dans les recherches notamment de Loobuyck & Sägesser (2014), de procéder à une déduction axiomatique interne au système étudié. Transposée à la présente problématique, cette méthodologie permet de réduire la question de l'application dans le concret scolaire des principes généraux et légaux en articulant la compréhension autour des caractéristiques conceptuelles concernées. Autrement dit, il convient de comprendre quel est le rapport entre l'universalité des intentions du PER, c'est-à-dire des principes généraux formulés par des concepts abstraits, et leur concret de l'application, à savoir des cas toujours particuliers qui sont certes décrits par un langage, mais constitués de faits et non de mots. Il y a donc une tension inhérente à tout passage de l'universel au particulier provoquée par le changement du cadre de référence propre, soit le concept pour l'universel et le fait pour le particulier. Cette tension est redoublée par l'engagement autant de notions éthiques issues des principes que de points de vue moraux déduits du concret qui viennent s'entremêler dans le langage les restituant. Il convient donc, tout en étant conscient du nécessaire parti pris méthodologique, d'éviter au mieux les mélanges conceptuels de tout bord, surtout ceux piochant dans des conceptions complètement externes au PER, pour procéder à la déduction des principes dans leur rapport d'application, rien de plus, rien de moins.

Pour tenter de résoudre cette tension entre l'universel et le particulier et esquisser une modalité pédagogique qui se voudrait judicieuse, il importe donc de comprendre en quoi elle est si délicate à mettre en œuvre. Une réponse possible consiste à cibler, en vue de les déconstruire, les oppositions entre les deux idéologies éthiques qui soutiennent de manière endogène cette bipolarisation, à savoir l'approche libérale et l'approche communautaire (*communitarianism*). Sans prétendre à l'exhaustivité d'une restitution du long débat entre les libéraux et les communautaires (*communitarians*), il est cependant possible de poser les jalons du problème en synthétisant le libéralisme éthique de R. Dworkin (2006) appuyé sur les analyses de J. Rawls (1971), pour ensuite le situer en face des points de vue communautaires d'une nébuleuse regroupant des figures comme M. Walzer (2004), C. Taylor (2005) ou encore A. Macintyre (2006). De cette manière, il est également plus aisé de comprendre les raisons de leur opposition puisque, dans le déroulement du débat, les communautaires se sont généralement positionnés en réaction aux libéraux.

L'approche libérale se caractérise par une conception du sujet éthique totalement universelle. Celui-ci est ancré dans les principes qui garantissent l'exercice de sa liberté, à savoir la reconnaissance de cette liberté individuelle comme inaliénable de droit et la neutralité non négociable de la collectivité en ce qui concerne les conceptions et les réalisations personnelles d'une vie jugée par l'individu comme bonne et heureuse. Chacun donne à sa propre vie la valeur qu'il veut bien lui accorder et il n'appartient en aucun cas à l'Etat d'interférer avec toute décision relative à cette appréciation du sujet de lui-même, bien évidemment tant que celle-ci n'aliène pas avec la liberté d'expression et d'action d'un autre sujet. L'Etat en tant que gardien des droits individuels et universaux n'a aucune autorité pour organiser la quête d'une perfection éthique collective définie, sa seule responsabilité en la matière étant d'organiser des débats publics, afin que les individus aient l'opportunité de faire leur choix en toute connaissance de cause.

Cette vision libérale est jugée d'une froideur et d'une abstraction inhumaines par l'approche communautaire, qui condamne dans le libéralisme l'absence d'un bien commun réel au profit d'une notion de justice réduite à une peau de chagrin légaliste. Ils dénoncent tout autant l'atomisation radicale de la possibilité même de construire une société identifiable en termes d'histoire et de culture. Les communautaires soulignent qu'au contraire l'humain est un être viscéralement social, car toujours situé dans un contexte qui le définit. Ils soutiennent que la participation au bien commun est constitutive de toute vie bonne, car la communauté concrète d'ici et de maintenant est un bien intrinsèque à chacun. Il en ressort que le droit, qui définit la vie juste, ne peut être que l'expression des valeurs collectives. Dès lors, le rôle éthique de l'Etat doit forcément s'articuler autour de l'obligation de mener les individus, bien évidemment avec leur consentement éclairé, vers la perfection morale désignée par la collectivité.

Si, très vraisemblablement, il n'existe pas à l'école un enseignement des valeurs qui soit purement libéral ou purement communautaire, il est par contre envisageable que la manière de donner le cours d'ECR diffère sensiblement selon que l'on se reconnaît plutôt dans le modèle libéral ou plutôt dans le modèle communautaire, ou dans une combinaison des deux (Kymlicka, 1995 ; De Coninck, 2001). Dès lors, il ne serait possible de définir une pratique commune qu'en termes de limites consensuelles, où les uns comme les autres veilleraient simplement à ne pas aller trop loin dans leur opposition. Une option somme toute admissible, mais qui ne nécessiterait rien d'autre que de laisser aller les choses en l'état pour ne réagir qu'au cas par cas. Néanmoins, avant de se résigner à une casuistique flottante qui n'est tout de même pas sans froisser la cohérence du système, il est également possible de questionner l'implicite de l'opposition des approches libérale et communautaire en considérant que l'une comme l'autre excluent mutuellement la notion de commun et la notion d'universel, pourtant fortement liées sur un plan conceptuel.

En effet, le commun peut se définir comme ce qui est effectivement semblable chez un ensemble d'éléments factuels, alors que l'universel désigne ce qui est semblable à un ensemble potentiel d'éléments pouvant s'y identifier suffisamment. Il apparaît donc que l'un comme l'autre permettent de concevoir ce qui est de l'ordre de l'identité d'un collectif quel qu'il soit, mais sous un point de vue différent, le commun visant le concret et l'universel visant l'abstrait. Chacun appartient donc à un régime conceptuel, soit le cadre de compréhension qui désigne l'organisation des liens entre les notions constitutives d'une signification, en l'occurrence celle qui permet les diverses modalités de désignation d'une identité collective. Or, comme dans le cadre de l'école obligatoire cette identité des semblables se comprend également comme celle regroupant dans une dynamique sociale une diversité reconnue et promue, elle entre dans une compréhension complexe, car assumant des opposés tels que l'identique et le différent. L'identité collective devient donc propice aux équivoques et potentiellement aux malentendus. Il importe en conséquence, dans le but d'expliciter le fonctionnement d'une interprétation et ainsi d'éviter les glissements sémantiques fâcheux, de proposer un régime conceptuel, également ordonné autour de sa propre cohérence, de manière à en déduire des principes d'actions pédagogiques le plus en concordance avec les buts visés. Ainsi, que soit pris en compte le plan explicite des intentions prescriptives ou le plan implicite de leurs références conceptuelles endogènes, il importe tout autant de se focaliser sur leur articulation axiomatique.

Dès lors, si les communautaires insistent sur un bien commun contextualisé et que les libéraux se focalisent sur un universel individuel, il apparaît qu'aucun n'envisage un espace social concret où les rapports au commun pourraient être régulés dans un contexte universel, ce qui pourtant permettrait une redistribution de la problématique figée par leur opposition et donc offrirait une possibilité effective de dépasser le consensualisme casuiste. Surtout que dans les faits, les espaces sociaux, où le commun et l'universel se pondèrent mutuellement, représentent la plus grande part des organisations de collectivités humaines. Donc contrairement aux visées théoriques qui désignent des représentations sociétales conceptuelles, telle la société voulue par la libéraux ou par les communautaires, l'école est un espace social réel qui présente des caractéristiques libérales et communautaires, comme toute organisation propre à un système démocratique. Autrement dit, l'école est une société libérale, au sens où elle ne peut exister que définie par un système légal explicite, tels les lois scolaires cantonales et les plans d'études, désignant

des principes d'organisation de type universel. Mais l'école est aussi un système communautaire, au sens où elle ne peut exister que dans un temps, un lieu et une culture donnés. Il importe donc non pas de réduire l'école dans l'une ou l'autre approche, mais d'identifier comment s'organisent les composantes communes et universelles dans le cadre de l'institution scolaire. Or, s'il est une dynamique organisatrice qui définit explicitement l'interface entre le commun et l'universel, c'est bien celle de l'obligation et de la démocratie. La contrainte d'une école obligatoire imposée démocratiquement par le collectif à l'individu se comprend au travers de la finalité citoyenne de la scolarité qui peut se résumer sur deux noyaux. Le premier est celui d'être suffisamment instruit pour être en mesure de faire des choix portant sur le collectif dans son fonctionnement et dans ses finalités spécifiques. Le second est d'être suffisamment compétent au niveau de sa maturité d'individualité sociale pour trouver les postures viables que le citoyen responsable peut assumer dans ce collectif. Ces deux noyaux impliquent donc autant un contenu commun en termes de valeurs et de lois pour parvenir à vivre ensemble, qu'un universel compris comme les compétences nécessaires pour vivre démocratiquement dans ce commun. Le commun de l'école obligatoire regroupe donc, notamment en ECR, le commun des contenus de valeurs et de savoirs relatifs aux questions universelles du vrai et du bien, mais aussi le commun des individus confrontés de fait à ces questionnements. L'hypothèse d'une harmonisation des pratiques sur ce commun des valeurs, savoirs et compétences en situation d'obligation démocratique, peut alors être explorée par un essai de réalisation d'une manière d'enseigner l'ECR. Deux questions doivent donc trouver une réponse suffisante : comment le principe de commun universel définit les savoirs concernés et comment ce même principe définit les compétences engagées. Autrement dit, il s'agit de montrer comment fonctionne la boucle pédagogique (c'est-à-dire le développement d'un apprentissage compétent en continu) entre des compétences de nature universelle (c'est-à-dire praticables par tout un chacun) qui vont entrer dans la constitution des convictions épistémologiques et éthiques particulières à chacun (*epistemological beliefs*) portant sur des savoirs eux-mêmes communs en leur connaissance, mais particuliers en leur signification et donc corrélativement universels en leur portée interrogative, amenant l'activation desdites compétences universellement praticables.

2.4 Les conditions épistémologiques et éthiques des enjeux conceptuels

Pour comprendre cette boucle, il convient en premier lieu de clarifier la nature des savoirs admissibles comme « fait religieux » (CIIP, 2010b, p. 68) du point de vue de l'application du principe de commun universel. Sur la question du savoir, l'universalité est ici le caractère du commun, ce qui signifie qu'indépendamment de la particularité de l'apprenant, le savoir sur le fait reste accessible. Il faut donc y retrouver l'incontournable principe d'objectivité (Galilée, 1623), qui stipule que l'objet scientifique est connaissable au travers des opérations (Faye & Agazzi, 2001) de mesures, d'observations, de reconstructions que tout un chacun comme chercheur universel peut également accomplir, tout du moins théoriquement. A cette objectivité s'ajoute le principe d'économie (Galilée, 1623 ; Newton 1687) qui dans la recherche de la causalité, à savoir ce qui fait que l'objet est ce qu'il est comme observable, se trouve exclu de tout ce qui n'est pas strictement nécessaire à la possibilité de cette causalité, afin de s'assurer qu'aucun élément contingent n'altère et donc fausse la connaissance d'un processus causal comme tel. Enfin, le principe de falsification (Popper, 1963) stipule que la connaissance pour rester objective et économique doit être en mesure de démontrer à quelles conditions elle cesse d'être valide. Ce dernier principe est nécessaire à l'intégrité cognitive d'un fait, afin que l'attribution d'un qualificatif ne se retrouve pas apposée de manière abusive à un observable. Un fait religieux est donc tel, s'il est observable indépendamment de toute conviction, s'il est explicable indépendamment de toute extrapolation et s'il s'applique à un domaine limité. Ainsi, l'étude du fait religieux évite la croyance pour être expérimenté, évite l'adhésion personnelle de l'individu pour être compris et évite les indéterminations postulant du religieux dans tout et n'importe quoi, afin de ne pas se retrouver rejeté dans une équivocité incompréhensible et donc inconnaissable. En ce sens, les savoirs issus, par exemple de l'anthropologie, de l'anthropologie sociale, de l'archéologie et de l'histoire critique, constituent un ensemble de disciplines favorables à l'intégrité du fait religieux. Certes ces disciplines n'appliquent pas les principes d'objectivité, d'économie et de falsification de la même manière que les sciences dites dures, qui les ont vus naître. Néanmoins, elles en respectent les principes. Elles sont objectives, car elles n'impliquent aucune conviction pour fonctionner. Elles sont économes car elles ne postulent aucune causalité superflue pour être intelligibles. Elles sont enfin falsifiables, car elles sont en mesure d'indiquer par elles-mêmes à quelles conditions leurs hypothèses ne sont plus valides. En ce sens, ces disciplines à caractère empirique se distinguent dans les sciences humaines et sociales des disciplines à caractère herméneutique. En effet, les disciplines à caractère herméneutique ne sont, par définition, par limitées par les faits, vu que leur rôle est précisément d'intégrer l'ensemble du factuel dans l'explication théorique. Il leur est donc impossible en soi de garantir l'indépendance du fait religieux, raison pour laquelle, elles sont ici à exclure. En second lieu, la boucle pédagogique du commun universel porte sur la modalité des convictions épistémologiques et éthiques relatives aux savoirs appris. L'indépendance des convictions qui entourent le fait n'implique pas

directement une interface avec les croyances épistémiques (Hofer & Pintrich, 2002 ; Kuhn, 2010) qui vont reconnaître ou pas une valeur de vérité, étant donné que le fait en soi ne suffit pas pour commander sa reconnaissance épistémique. En conséquence, l'universalité n'est plus, comme précédemment, le caractère direct du commun. L'universel et le commun vont être amenés à s'organiser différemment autour de la relation entre un fait enseigné et une compréhension de ce fait par l'apprenant-e. Le fait en soi va rester, comme précédemment, un commun à caractère universel, tel que l'enseignant-e le désigne. Par contre, la compréhension de ce fait par l'apprenant-e va s'insérer dans un réseau de savoirs, de représentations, de valeurs et surtout de convictions à caractère religieux ou non, qui sont conçues par l'apprenant-e, dans son propre point de vue, comme de portée universelle. Donc, l'universel ne caractérise plus directement le commun. Cependant, il en demeure la modalité de compréhension. En ce sens, si l'opinion de l'individu à propos du fait religieux est inévitable, elle ne peut par contre pas faire l'objet d'un enseignement en termes de contenu, puisqu'elle se situe par définition en amont des contenus objectifs. Elle est cependant porteuse d'une force potentielle de questionnement réactif, pour engager le troisième élément de la boucle pédagogique : les compétences universelles.

En troisième et dernier lieu, l'universel n'est plus ni le caractère, ni la modalité du commun dans la boucle pédagogique, mais il est réalisé par le commun. La question de la signification des faits religieux et de l'interpellation des convictions sur les savoirs amène en effet l'individu à un positionnement qui va prendre une forme éthique selon qu'un choix de comportement ou d'adhésion cognitive se trouve engagé. En ce sens, l'école passe dans un même espace social d'une modalité d'étude à une modalité de décision, il n'est dès lors plus question de cultures religieuses, mais bien de compétences citoyennes, c'est-à-dire caractérisant un individu concret dans un commun de positions sociales les unes par rapports aux autres à propos d'un enjeu donné. En prenant compte de ces trois interfaces du commun et de l'universel comme cadre conceptuel de référence à la compréhension des conditions d'enseignement de l'ECR, il apparaît que la posture de l'enseignant-e est décisive dans l'harmonisation des pratiques. Il convient donc de transférer ces principes dans un protocole qui constitue la concrétisation de ce qu'il est convenable d'appeler une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses.

3 Applications et enjeux

3.1 Implications éthiques

La notion même d'éthique dans un cadre professionnel déjà normé n'implique pas une obligation au sens où elle n'a pas à se substituer aux lois qui régissent le cadre de ce qui est permis et interdit. Par contre, elle délimite un champ de possibilités, dès lors qu'existe préalablement une volonté éclairée et consentante de l'utiliser comme moyen pour atteindre un but désigné légalement et non pas de réaliser par l'école un quelconque idéal anthropologique et social qu'il soit religieux ou laïc et de toute manière tributaire de convictions personnelles, en perpétuel débat de société. Le premier préalable de la proposition déontologique qui va suivre est donc celui de vouloir une harmonisation des pratiques dans la compréhension et les conditions déjà définies dans le PER à propos de l'ECR, rien de plus, rien de moins. Le second préalable est la considération qu'une modalité éthique n'est qu'un chemin possible vers l'action concrète et que la validité d'un tel chemin n'est assumée que par celles et ceux qui l'arpentent. Dès lors que ces préalables sont admis, il devient alors judicieux de se poser les questions suivantes : qu'est-il permis d'enseigner ? Qu'est-il permis de dire ? Qu'est-il permis de demander ?

Les réponses à ces questions s'articulent toutes autour de la règle théorique suivante : dans l'hypothèse où l'école est définie comme un lieu où les rapports au commun (soit ce qui est de l'ordre du concret) sont régulés dans un contexte universel (soit ce qui est de l'ordre de l'abstrait), l'enseignant-e est tenu-e de délimiter son action pédagogique en fonction des liens entre le commun et l'universel concernés. Dans le domaine des savoirs enseignés, l'action enseignante se base sur le principe que l'universel est le caractère du commun, car les savoirs concrets sont abordés scientifiquement, soit selon les principes universels de la science. Dans le domaine des convictions sur les savoirs, l'action enseignante se base sur le principe que l'universel est la modalité du commun, car les savoirs concrets, bien que scientifiquement enseignés, sont intégrés dans le réseau de la cognition subjective de l'apprenant-e qui les comprend de manière universelle. Enfin dans le domaine des compétences, l'action enseignante se base sur le principe que le commun est la réalisation de l'universel, car l'activation des compétences particulières va mener les notions universelles utilisées à se concrétiser. Ces trois types de liens sont ensuite appliqués aux questions qui les concernent, soit et respectivement l'enseignement des faits, les propos sur les croyances épistémiques et éthiques et enfin, les demandes engageant les compétences à visée citoyenne. Ces combinaisons de principes, appliquées aux domaines de questionnements déontologiques, permettent de formuler autant des règles géné-

rales d'application, que de pointer des enjeux éthiques sensibles propres aux objectifs de chaque cycle Harmos.

3.1.1 Première question

Qu'est-il permis d'enseigner pour favoriser le caractère universel des savoirs communs dès lors que ce commun est régulé par un contexte universel ?

Règles générales de réponse à la première question :

Le contexte universel de l'école portant sur les compétences d'apprentissage, au sens où il est possible pour tout un chacun d'apprendre un savoir, il importe que les conditions de cette possibilité soient optimisées. En l'occurrence, le caractère descriptif du fait doit reposer sur ce qu'il a de commun comme accessible à l'universel et non le contraire. En substance, le fait religieux commun est constitué par le concret de sa factualité, ce qui implique sa situation dans un contexte le plus précis possible en termes de temps, d'espace, de fonction et de signification. Un artefact sera ainsi présenté dans le cadre de sa géographie, de son histoire et de sa fonction pour un groupe de personnes données dans une situation culturelle donnée. Un document textuel suivra les mêmes règles de factualité adaptée à sa nature, avec une vigilance toute particulière autour de ses diverses significations possibles, qui seront toujours encadrées par la question du rédacteur et du contexte historique de rédaction comme de lecture et des destinataires eux aussi contextualisés dans leur époque. Il importe de souligner qu'à ce stade initial de la boucle pédagogique, l'élève doit rester dans sa posture d'apprentissage comme étude d'un fait, ce qui implique qu'il ne peut à aucun moment être considéré comme le destinataire effectif du texte. L'étude des significations n'est pas à confondre avec l'interpellation personnelle que peut éventuellement susciter un texte et qui constitue un renversement du régime conceptuel, où un propos devient alors un universel caractérisé par un commun permettant dès lors à l'individu dans sa particularité de s'emparer de la signification et donc de se détacher du fait, en complète contradiction avec l'objectif d'apprentissage visé. De même, l'exposition des connaissances générales sur les contenus de croyances des religions est toujours renvoyée à sa situation historique, géographique et culturelle de manière à ne pas présenter comme des faits les discours tenus par les institutions religieuses. Il n'est d'ailleurs pas possible de parler d'une croyance en soi comme d'un fait, mais toujours d'une croyance dans le concret de sa nature relative, soit pour certains individus dans certains contextes. Là encore, la reproduction d'une synthèse essentialiste en lieu et place d'une exploration objective des compréhensions en contexte viendrait inverser le rapport entre l'universel et le commun, déterminant le fait dans le cadre d'un apprentissage scolaire. Pour simplifier, il est possible de formuler la règle suivante : est enseignable tout savoir à propos du religieux dès lors qu'il ne dépend pas des croyances d'un individu ou d'une collectivité pour être connu et reconnu, mais que les conditions contextuelles des individus et des collectivités sont intégrées dans sa compréhension.

En résumé, l'enseignant-e d'ECR évite autant dans ses objectifs opérationnels que dans ses propos ou dans l'usage de ressources de favoriser une interpellation subjective du sens ou de reproduire hors de son explication contextuelle et explicite les discours institutionnalisés d'une religion.

Exemples d'application :

Au niveau de la progression des apprentissages 1H – 2H, la composante la plus sensible est l'« Écoute et [la] lecture de textes bibliques choisis par l'enseignant-e » (CIIP, 2010b, p. 70). En effet, si sur un plan théorique la distinction entre le destinataire historique et le non destinataire cognitif est bien établie, il n'en va pas de même auprès d'enfants entre quatre et six ans. Il importe donc de mettre l'accent sur une narration accompagnée de son contexte historique. Même exposée de manière simplifiée, cette valorisation du contexte contribue à pré-identifier, sans encore la comprendre, la démarche historico-critique. De plus, la perspective historique permet à l'enseignant-e de tenir une position plus objective, si un-e élève vient à formuler une question sur la validité du texte et la véracité du contenu, en situant sa réponse toujours dans la perspective historique et en renvoyant l'enfant à son propre questionnement dès qu'il sort de ce contexte objectif.

Au niveau de la progression des apprentissages 5H – 6H, la composante « Observation de la nécessité de règles, de valeurs et de lois au travers du décalogue et de personnages religieux tels que Abraham, Moïse, David, Salomon, Marie, Jésus, Mohamed, Siddhârta » (CIIP, 2010c, p. 108) est particulièrement sensible. Il y a en effet une association directe et explicite entre l'observation de la nécessité de règles et de valeurs, ce qui est de l'ordre de l'expérience sociale ordinaire, et une manière spécifique de comprendre ces règles dans leurs diverses formulations religieuses. Si bien évidemment la condamnation du meurtre, du vol ou du faux témoignage n'est, par exemple, de loin pas l'apa-

nage exclusif du décalogue et n'engage aucune adhésion confessionnelle particulière, il n'en va pas de même pour les questions portant sur l'unité de Dieu, le caractère sacré du shabbat, les conditions morales de la définition de l'adultère ou encore de la condamnation des convoitises. De même, les personnages célèbres issus des traditions religieuses sont en fonction des divers postulats moraux ou confessionnels davantage propices à une remise en questions de règles et de valeurs que des vecteurs privilégiés de leurs observations, en raison de leur complexité et corrélativement de leur ambiguïté. Là encore, la compréhension du contexte associée à une posture critique sur les interprétations objectivement possibles apparaît comme essentielle à une approche des problématiques soulevées.

Au niveau de la progression des apprentissages en 9H, la composante « Découverte de la place et le rôle de la religion pour l'être humain et la société (réponses à certaines interrogations existentielles – besoin de rites, d'appartenance à un groupe, à une culture – expressions artistiques,...) » (CIIP, 2010d, p. 106) est également sensible du point de vue de l'objectivité des savoirs. En effet, l'énoncé est particulièrement généraliste et mentionne l'idée que la religion aurait un rôle pour tout être humain et pour toute société. Si en termes d'hypothèse de recherche cette idée peut être stimulante, elle ne peut par contre pas être reconnue comme un objectif d'apprentissage en tant que tel. Il est certes nécessaire d'inclure dans l'étude des besoins de rituels et d'appartenance, comme dans celle des idées et des arts, dans une culture donnée, les éléments religieux comme composantes de ces domaines, mais à condition de pas en inverser la compréhension. Autrement dit, les mécanismes psychiques, les expériences culturelles ou les questions existentielles ne peuvent en aucun cas être enseignés comme les manifestations d'une réalité plus essentielle que serait la religion et qui serait commune à toute l'humanité dans son universalité. Un tel postulat explicitement idéologique, de surcroît potentiellement alimenté à des sources confessionnelles spécifiques, ne peut être admis dans l'école publique obligatoire. Il convient donc de situer la progression de cet apprentissage comme strictement encadrée par les intentions de l'ECR (CIIP, 2010b, p. 68), intentions ancrées dans l'affirmation et la promotion de la neutralité confessionnelle.

3.1.2 Deuxième question

Qu'est-il permis de dire sur les convictions relatives aux savoirs pour favoriser la modalité universelle de validation commune propre à chacun-e dès lors que ce commun est régulé par un contexte universel ?

Règles générales de réponse à la deuxième question :

Porter un jugement de vérité sur un énoncé est un acte commun à tout individu, qui est libre d'user de son propre système de références et de les considérer comme universelles par les définitions utilisées pour les identifier. Il est en conséquence toujours possible que l'apprentissage d'un fait religieux vienne interférer avec le fonctionnement et même la validité d'un système de croyances épistémiques (Decharneux & al., 2010), dès lors qu'au minimum un fait soit reconnu comme apte à générer cette interférence. Mais de reconnaître le fait de cette manière est tout autant tributaire des croyances épistémiques que la reconnaissance des valeurs de vérité en général par l'individu. La modalité universelle de l'école à propos de ce commun sera donc là aussi de l'optimiser, ce qui signifie de l'admettre et de l'accepter, tout simplement. L'école comme fonction de l'Etat ne peut que garantir la non-ingérence dans la liberté d'opinion, qu'elle soit d'ordre philosophique ou confessionnelle ou les deux, fondée dans la Constitution helvétique (art. 15). En ce sens-là, l'enseignant-e ne peut porter aucun jugement ni positif ni négatif sur l'expression d'un jugement épistémique exprimant une conviction tant que celui-ci ne constitue pas une aliénation directe de l'exercice de la liberté de pensée et de croyance d'autrui. Réciproquement, un-e enseignant-e ne peut pas censurer la connaissance d'un fait sous prétexte qu'il contreviendrait à la reconnaissance d'une valeur de vérité. Là encore, inverser le régime conceptuel et considérer qu'en termes de rapports aux savoirs le commun serait la modalité de l'universel, c'est admettre la possibilité qu'un individu particulier puisse nier la croyance ou la valeur d'un autre individu particulier ou qu'une connaissance objective n'ait pas sa place dans les savoirs publics. Pour simplifier, il est possible de formuler la règle suivante : un-e élève est libre de ne pas croire ouvertement ce qui lui est enseigné, mais qu'il ou elle est obligé-e de l'apprendre. Parallèlement l'enseignant-e a le devoir de lui donner la possibilité de s'exprimer à ce propos, d'autant plus si cette prise de parole facilite les apprentissages. Par contre, en aucun cas, il n'est légitime d'exiger d'un-e élève de prendre une position à ce propos, ni comme moyen pédagogique, ni comme finalité éducatrice.

En résumé, les convictions personnelles sur les savoirs des apprenant-e-s ne sont ni un objectif d'apprentissage spécifique, ni un propos d'appréciation explicite de la part de l'enseignant-e. L'élève est par contre en droit d'exprimer librement ses convictions dans la mesure où l'enseignant-e l'estime adéquat dans le contexte d'apprentissage

et propice au développement des compétences visées.

Exemples d'application :

La progression des apprentissages 1H – 2H, « Sensibilisation aux différentes pratiques religieuses à partir du vécu de l'élève », l'indication pédagogique du cycle 2 « Exploiter le vécu des élèves » et la progression des apprentissages 10H « Réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents (paix-violences, tolérance-racisme, justice-injustice, dépendances,...) et découverte du point de vue de certaines religions ou pensées philosophiques concernant ces thèmes » (CIIP, 2010d, p. 106), constituent l'essentiel des points sensibles relatifs aux convictions des apprenant-e-s. S'il est évidemment souhaitable et recommandé d'intéresser les élèves à une problématique par une interpellation adéquate de leur quotidien en vue également de leur permettre de mieux comprendre leur environnement, il convient d'opérer un discernement de compréhension sur les liens instaurés entre des savoirs sur les religions et le vécu personnel. La généralisation hâtive qui voudrait que tout élève ait forcément un vécu religieux ou ait expérimenté des situations de vie avec une empreinte religieuse décisive est tout aussi inadaptée aux principes d'une école publique, que le postulat qui voudrait automatiquement associer des situations éthiques vécues avec des points de vue religieux. L'un comme l'autre supposent en effet un lien fort entre vécu éthique et religiosité, ce qui impose à l'apprenant-e qui ne s'identifie pas à ce lien une demande impossible à satisfaire, puisque biaisée en son fondement. Corrélativement, l'apprenant-e qui s'identifie à ce lien se retrouve de fait exposé dans sa particularité, alors qu'il ou elle n'en a nullement pris l'initiative, sans compter qu'il ou elle peut toujours se retrouver associé-e à des représentations et à des compréhensions trop générales, qui justement ne tiennent pas compte de son vécu singulier. Dans un cas comme dans l'autre, le lien avec le vécu et la religion ne peut être établi qu'à l'initiative de l'apprenant-e et dans la mesure où l'élève dispose de suffisamment de liberté pour choisir et posément consentir de s'y identifier ou pas.

3.1.3 Troisième question

Qu'est-il permis de demander pour engager des compétences universelles réalisées par le rôle commun de la position éthique de l'individu, dès lors que ce commun est régulé par un contexte universel ?

Règles générales de réponse à la troisième question :

La dimension proprement éthique du programme d'ECR se situe dans un régime conceptuel profondément différent. Le contexte universel de l'école concorde directement avec l'universalité des compétences engagées dans l'exercice commun de l'éthique dans un cadre sociétal. L'école cherche donc à optimiser l'exercice de ces compétences, sans pour autant interférer avec les régimes conceptuels antérieurs. Pour éviter une confusion malheureuse, il convient de poser un questionnement éthique sur un problème effectivement éthique dans le contexte scolaire. D'apparence triviale, ce principe permet pourtant de situer l'éthique dans la perspective du « vivre ensemble » (CIIP, 2010a). Autrement dit, l'éthique à l'école aborde les questions qui concernent la vie dans une société démocratique où les citoyens qui sont au bénéfice d'un Etat de droit sont reconnus comme d'égale valeur indépendamment de leurs particularités identitaires. Ainsi, ne sont nullement éthiques, scolairement parlant, tous les enjeux qui concernent l'individu en lui-même, car en ce qui concerne les enfants jusqu'à l'âge de seize ans, ce domaine appartient à la famille et à l'individu, puis ensuite pleinement à l'individu. Par contre, les questions qui concernent les relations des individus entre eux, d'autant plus si ces individus fonctionnent selon des systèmes confessionnels et moraux différents, sont hautement éthiques. Bien que dans le cadre scolaire l'éthique s'étende sur un registre bien plus large que le programme d'ECR, il importe de se focaliser, dans le but de poser les jalons d'une éthique de l'ECR, sur le rapport entre l'étude scientifique des cultures religieuses et les questions du vivre ensemble. Or, si du point de vue du curriculum ce rapport est mis en relation de nécessité, cela ne signifie pas pour autant que cette nécessité découle du régime conceptuel. Autrement dit, la manière dont l'élève envisage son propre rapport entre l'éthique et la connaissance religieuse est de l'ordre des convictions sur les savoirs et non de l'ordre des compétences éthiques à acquérir. Donc, ce n'est pas en tant que sujet libre de ses opinions que l'apprenant-e est questionné-e en éthique, mais en tant que citoyen-n-e responsable dans sa participation à la société. L'apprentissage s'articule autour de compétences universelles réalisées dans le commun des citoyen-ne-s et non le contraire. En substance, il n'est pas possible de poser une question éthique de décision ou de jugement directement sur une pratique ou une croyance religieuse, pas plus que sur une conviction relative aux savoirs. Par contre, il est nécessaire de prendre en compte les faits religieux pertinents dans une problématique éthique, telle

une question socialement vive, de même qu'il est obligatoire d'analyser les conséquences de l'une ou l'autre des convictions épistémiques, non au niveau direct d'un lien avec leur validité, mais au niveau de leur impact, si celui-ci est avéré, sur un comportement en société. Amené par ce troisième régime conceptuel de la boucle pédagogique, le retour aux savoirs factuels permet dès lors de garantir l'intégrité du régime conceptuel du questionnement éthique. Pour simplifier, il est possible de formuler la règle suivante : l'éthique citoyenne repose obligatoirement sur la connaissance et traite des questions sociales, à la différence de l'éthique personnelle, qui peut reposer sur la seule conviction et n'est pas tenue de s'engager socialement.

En résumé, un-e enseignant-e doit pouvoir questionner au niveau éthique un-e élève sur un enjeu sociétal engageant des faits religieux ou idéologiques, indépendamment du système de croyances et d'idéologies autant de l'élève que de l'enseignant-e, dès lors que la problématique porte sur la dimension citoyenne et non sur la dimension personnelle. Corrélativement, l'élève a le devoir de répondre d'un point de vue citoyen, dès lors que sa maturité lui permet de distinguer suffisamment sa vie personnelle de sa responsabilité citoyenne.

Exemples d'application :

Au niveau des attentes fondamentales spécifiquement éthiques, il est notoire de constater qu'il n'y en a pas au cycle 1. Au cycle 2, il est stipulé que l'élève, au plus tard à la fin du cycle, « explicite le bien-fondé de quelques règles de la vie de la classe (respect, justice,...) et de la société (partage, solidarité,...) [et] reconnaît comme valeurs la justice, le partage, la liberté, la dignité... » (CIIP, 2010c, p. 109), ce qui constitue deux attentes fondamentales d'éthique pour douze de cultures religieuses pour le deuxième cycle. Enfin, au cycle 3 la seule attente explicitement éthique stipule que l'élève « décrit et évalue les enjeux éthiques d'une situation donnée en dépassant le niveau strictement émotionnel » (CIIP, 2010d, p. 107). Ce bref dénombrement met en évidence la part explicitement éthique de l'ECR, ce qui pourrait induire qu'il existe beaucoup d'enjeux éthiques implicitement présents dans les visées de l'enseignement des cultures religieuses. Cette ambiguïté potentielle dans la compréhension du domaine ECR constitue d'ailleurs le grand point sensible de la perspective éthique, vu que celle-ci vise directement les compétences du ou de la citoyen-ne comme participant-e responsable de la démocratie et non comme individu existentiellement et socialement engagé, bien que l'un n'exclue certes pas l'autre. Mais si la citoyenneté est imposée à tous, chacun-e est libre de la vivre comme il ou elle l'entend. La question éthique appliquée à la pédagogie de l'ECR n'est pas ici de savoir où se situe la limite entre citoyenneté et personne, vu qu'elle dépend des choix individuels (y compris celui de ne pas mettre de limites), mais bien de déterminer à partir de quand un enfant dispose de suffisamment de maturité pour faire ce choix. Il est en ce sens très judicieux de ne pas formuler d'attente fondamentale spécifiquement éthique au cycle 1 et de les modérer pour les cycles suivants. Corrélativement, il est d'autant plus souhaitable d'éviter précocement des problématiques éthiques directement liées au religieux. De ce fait, une manière simple et pertinente d'enseigner l'éthique et cultures religieuses est d'organiser la planification annuelle de manière à distinguer au niveau horaire les périodes consacrées à la connaissances des faits religieux, des périodes consacrées à l'exploration des enjeux éthiques, soit dans une heure dédiée soit en lien, comme mentionné dans la partie « Formation Générale » du PER (CIIP, 2010), avec des questions socialement vives, engageant les sciences humaines et naturelles et donc parfois les cultures religieuses.

3.2 Limites de l'hypothèse axiomatique

Déduire des règles d'application en fonction du régime conceptuel des notions engagées dans la problématique en vue de définir une manière générale d'enseigner l'ECR suffisamment claire pour permettre d'identifier une pratique harmonisée et suffisamment souple et large pour permettre aux diverses réalités du terrain scolaire de s'y reconnaître avec leurs différences spécifiques n'est bien évidemment pas suffisant. La déduction conceptuelle n'a en effet aucune force de prescription en soi et nombre de systèmes sociétaux fonctionnent fort bien alors qu'ils présentent une incohérence conceptuelle notable. De plus un tel exercice, par définition, ne prend pas en compte la dimension expérientielle associée à sa problématique. Cependant, s'il existe effectivement une volonté commune d'harmoniser un système, le recours à l'analyse conceptuelle peut contribuer à poser un cadre de forme universelle à un commun concret, ce qui pour le commun régulé par un contexte universel qu'est de fait l'école, est tout de même une démarche plus favorable que certaines qui par leur nature propre rentrent en contradiction avec cet objet.

Il convient corrélativement de préciser que l'hypothèse axiomatique ne concerne que l'enseignement régulier de l'ECR, soit un domaine disciplinaire donné, dispensé à un horaire donné par un-e professionnel-le dans l'usage cou-

rant de sa fonction. Il n'est ainsi pas pour autant possible d'appliquer les mêmes conclusions aux enjeux éthiques généraux de l'éducation, que cette éducation soit ordinaire ou inhabituelle et qu'elle engage ou non des paramètres religieux. En effet, avec des intentions autres, notamment articulées dans des visées beaucoup plus systémiques telles que, par exemple, pour les compétences travaillées au travers des visées de la Formation Générale, les régimes conceptuels des rapports du commun et de l'universel sont à examiner en adéquation avec le cadre dans lequel ils prennent sens.

4 Récapitulatif de l'argument principal

Axiomatique :

- a) L'école est de l'ordre du commun, au sens où elle est toujours une communauté concrète, localisée et historicisée.
- b) L'école est régulée par un ordre universel, au sens où ses intentions, ses valeurs et ses lois sont formulées par des principes généraux.

1^{er} niveau de déduction :

- c) L'école ne pouvant exclure ni son ordre commun, ni son ordre universel sans cesser d'être identifiable comme telle, elle doit assumer une combinaison viable du commun et de l'universel.
- d) Si une uniformisation des pratiques est visée au niveau des principes généraux, il implique que l'universel prime sur le commun et donc régule les pratiques.
- e) En conséquence les activités scolaires portant sur le caractère universel des savoirs communs (soit les connaissances scientifiques enseignées), sur les convictions relatives aux savoirs pour favoriser la modalité universelle de valeur de vérité (soit ce que l'apprenant-e considère comme vrai de son point de vue à propos des savoirs appris) et sur les compétences universelles réalisées par le rôle commun de la position éthique de l'individu (soit la mise en œuvre individuelle des valeurs démocratiques à propos de thématiques de société), doivent donc être pratiquées selon la régulation de l'universel sur le commun (soit une action enseignante organisée selon les principes désignés par les intentions de l'ECR).



À propos de l'auteur

Samuel Heinzen (dr. phil.) est professeur HEP à la Haute école pédagogique de Fribourg où il enseigne l'éthique professionnelle et la didactique de l'éthique. Spécialiste de la philosophie pour enfants, il est également chef du projet PhiloEcole, un didacticiel en ligne pour apprendre à pratiquer la philosophie à l'école obligatoire.
heinzens@edufr.ch

Références

- Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. & Gagnon, M. (dir.) (2012). *L'Éthique et cultures religieuses en question. Réflexions critiques et prospectives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. & Daniel, M.-F. (2013). Education éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs. *Les Dossiers du GREE*, Série 2, 1, 5-15.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010a). *Formation générale (FG) - Vivre ensemble et exercice de la démocratie*. Récupéré le 12 mars 2015 de la Plateforme du PER : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/vivre-ensemble-et-exercice-de-la-democratie/>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010b). *Plan d'études romand - Cycle 1. Mathématiques et sciences de la nature - Sciences humaines et sociales* (p. 68-71). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010c). *Plan d'études romand - Cycle 2. Mathématiques et sciences de la nature - Sciences humaines et sociales* (p. 107-111). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010d). *Plan d'études romand - Cycle 3. Mathématiques et sciences de la nature - Sciences humaines et sociales* (p. 104-109). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003). *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30.1.2003*. Récupéré le 16 mars 2015 sur le site <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>
- Decharneux, B., Wolfs, J.-L., Delaunois, D. & Glorieux, C. (2010). *Neutre et engagé : Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*. Bruxelles-Fernelmont : E.M.E.
- De Connink, F. (2001). *L'Homme flexible et ses appartenances*. Paris : L'Harmattan.
- Dworking, R. (2006). *Is Democracy Possible Here? Principles for a New Political Debate*. Princeton : Princeton University Press.
- Faye, J. & Agazzi, E. (dir.) (2001). *The Problem of the Unity of Science*. River Edge : World Scientific Publishing Co Pte Ltd.
- Galilei, G. (1623). *Il Saggiatore*. Rome : Ed. Tommaso Stigliani.
- Hofer, B. & Pintrich, P. R. (2002). *Personal Epistemology : The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and Learning Science As Argument. *Science Education*, 94, 810-824.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford : Oxford University Press.
- Loobuyck, P. & Sägesser, C. (2014). *Le vivre ensemble à l'école. Plaidoyer pour un cours philosophique commun*. Bruxelles : éditions du CAL.
- MacIntyre, A. (2006). *Ethics and Politics : Selected Essays*. Cambridge : Cambridge University Press.

Newton, I. (1687). *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*. Londres : Ed. Joseph Streater & Samuel Smith.

Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Londres : Routledge & Kegan Paul.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard : HUP.

Taylor, C. (2005). *The Ethics of Authenticity*. Harvard : HUP.

Walzer, M. (2004). *Politics and Passion : Toward A More Egalitarian Liberalism*. Yale : Yale University Press.